

KÁLMÁN ORSOLYA: AZ OKTATÓK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉNEK ÉS TANULÁSÁNAK MEGKÖZELÍTÉSEI A FELSŐOKTATÁSBAN¹

In: Fehérvári Anikó (szerk.): Borsszem Jankótól Bolognaig. Neveléstudományi tanulmányok, Metszéspontok. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

APPROACHES TO ACADEMICS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION

In the last decades many teaching and learning initiatives have emerged in Hungarian higher education institutions. However, these initiatives react mainly to everyday problems in teaching and are lacking the sound theoretical underpinnings of teaching and learning developments. One of the crucial areas and main drivers for the development of teaching and learning is the academics' professional development and learning, which lies in the centre of this study. The aim of the theoretical study is to analyse three theoretical approaches that are relevant to the planning of academics' professional development and learning. The three approaches, namely the pedagogical trainings for academics, the communities of practice in higher education, and the scholarship of teaching and learning are discussed in details. The main aspects of the analysis are: 1) how the specific approach can be interpreted in higher education, 2) the issues of effectiveness, and 3) Hungarian examples of and opportunities for the aforementioned approaches. The results can contribute to a more reflective and coordinated planning of teaching developments and academics' professional development.

Az elmúlt időszakban a hazai felsőoktatásban számos az oktatást, képzést megújító kezdeményezés jelent meg, ugyanakkor ezek a fejlesztések gyakran kevésbé átgondoltak és kidolgozottak stratégiai szempontból. Az aktuális problémákra, helyzetekre adott gyors reakciók, a pályázati környezet adta lehetőségek kiaknázása, a magára hagyott alulról jövő újítások sokasága nehezíthetik azt, hogy a felsőoktatási intézményekben az oktatók tanulásának, fejlődésének támogatása szakszerűen és az intézményi stratégiákkal összehangoltan alakuljon. Éppen ezért e tanulmány arra vállalkozik, hogy feltárja és elemesse azokat a nemzetközi megközelítéseket, amelyek az oktatók szakmai fejlődésének támogatására kialakultak, s hogy a felkínált megközelítések hazai lehetőségeit is értelmezze. Ehhez a következő elemzési szempontokat használom: az adott megközelítés értelmezése, eredmények és eredményesség kérdései, valamint az illusztrációként használt hazai példák és lehetőségek végiggondolása. A tanulmány tehát a hazai kontextusban kevésbé tudatosan, reflektáltan használt három megközelítés elemzésére és hazai lehetőségeire fókuszál: az oktatói képzesek, a gyakorlatközösségek és a tanításra fókuszáló tudományosság megközelítéseire.

1. Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának értelmezései

Az oktatók szakmai fejlődése, tanulása az elmúlt időszakban felértékelődött a nemzetközi térben. Mivel a felsőoktatás változásai: a hallgatók diverzifikálódása, új hallgatói csoportok megjelenése, a tanulási eredmények megközelítése, a képzések strukturális átalakulása, a nemzetköziesedés, a technológiai fejlődés – csakhogy néhány főbb kihívást említsünk, mind hozzájárultak a tanulás-tanítás

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

területe iránti érdeklődés és minőségi elvárások növekedéséhez és a fejlesztések erősödéséhez (Hénard és Roseveare 2012, Halász 2010). Mindez pedig nem függetleníthető az oktatók tanulásától, szakmai fejlődésétől.

A felsőoktatásban az oktatói szakmai fejlődés értelmezésének különböző irányai alakultak ki. Egyrészt a szakmai fejlődés kötődhet elsősorban az oktatói szerephez (professional development), másrészt holisztikusan az oktatói státuszhoz kötődő fejlődéshez, amiben az oktatói, kutatói, további pl. szakértői, tanácsadó szerepekhez kötődő fejlődés is megjelenik (academic development, faculty development²). A szakmai fejlődés eredendően az egyéni oktatói fejlődésre vonatkozott, de jellemzően egyre inkább összekapcsolódik az oktatóközösségek és a szervezetek tanulásával is (Vö: Taylor és Colet 2010). A tanulmányban a 'szakmai fejlődés és tanulás' fogalmát használom, ezzel egyrészt jelzem az oktatói szerephez kötődő fejlődés középpontba helyezését, tudva ugyanakkor, hogy ez nem választható el az oktatói fejlődés szélesebb körű értelmezésétől. Másrészt együttesen használom a szakmai fejlődés és tanulás fogalmát, ami azt mutatja, hogy nem csak egyéni oktatói szintű fejlődésről van szó, valamint, hogy a fejlődés és tanulás folyamatai folyamatosan egymásba játszanak.³ Az oktatói szakmai fejlődés és tanulás fő jellemzőiként a szakirodalmak alapján (pl. Day 1999, Rapos 2016, Taylor és Colet 2010) a következők azonosíthatók:

- a szakmai fejlődés és tanulás folyamat jellege, folyamatossága;
- az elköteleződések, célok folytonos reflexiója, ami kapcsolódik a szakmai identitás folytonos újrakonstruálásához;
- a szakmai aktivitás, ágencia fontossága egyéni és kollektív szinten;
- az intézményi kontextusba ágyazottság;
- a szakmai fejlődés eredményessége és a tanulók/hallgatók tanulásának összekapcsolása
- a szakmai fejlődés, tanulás elválaszthatatlansága a támogatási rendszerektől, formáktól.

Jelen tanulmány elemzési fókuszsa a fentebbi felsorolás utolsó elemét állítja középpontba, mégpedig a szakmai fejlődéstől és tanulástól elválaszthatatlan támogató megközelítések értelmezését. Az elemzés célja három, a felsőoktatás számára meghatározó megközelítés azonosítása, értelmezése és a hazai lehetőségeinek végiggondolása.

2. Az oktatói szakmai fejlődés és tanulás támogatásának megközelítései

Ahogy Amundsen és Wilson (2012) is felhívja a figyelmet rá, az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatása kapcsán nem jutunk közelebb a mélyebb megértéshez, ha a különböző módszerek, tevékenységek, gyakorlatok sorát végigvesszük (pl. műhelyek, óramegfigyelések, mentorálás, útmutatók használata). Ehelyett átfogó támogatási megközelítéseket érdemes azonosítani, amelyek szervesen összekapcsolják a támogatás céljait, prioritásait és a támogatás módját, formáit. Az alább tárgyalt három támogató megközelítés nem vállalja a téma teljes körű lefedését, inkább a hazai kontextus számára is releváns, kevésbé ismert irányokat kívánja bemutatni. Figyelembe véve azt is, hogy a felsőoktatási gyakorlatban ezek a megközelítések nem zárják ki egymást.

2.1. Az oktatói képzések

² Leginkább észak-amerikai gyakorlatban és kutatásban használják (Vö: Taylor és Colet 2010)

³ A pedagóguskutások újabbán szintén a 'folyamatos szakmai fejlődés és tanulás' terminológiát kezdik el használni (ld. Cordingley 2015).

A felsőoktatásban az oktatók szakmai fejlődését, tanulását szolgáló képzések megjelenése erősen kötődik az oktatói szerep professzionalizálódásának elképzeléséhez. A professzionalizálódás kapcsán felértékelődik az a tudásbázis (Révai és Gueirriero 2017), ami az oktatás és különösen a felsőoktatásban folyó tanítás szakszerű végzéséhez szükséges. Jellemzően a felsőoktatásban dolgozó oktatók nem rendelkeznek pedagógiai jellegű végzettséggel. Még azokban az országokban is alacsony ez az arány, ahol már régóta elvárás, hogy az oktatók pedagógiai kvalifikációt is szerezzenek. Ausztráliában például a statisztikák szerint az egyetemi oktatók kevesebb, mint 15%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel az egyetemi tanítás területén, s kevesebb mint 12%-nak van valamilyen általános oktatási végzettsége (James et al. 2015 idézi Thomas et al. 2016).

Mindez hozzájárul ahhoz, hogy az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának fő színtereivé a felsőoktatási intézményeken belül szervezett pedagógiai képzések váljanak, általában a fő oktatási tevékenységek témáit (tanulás-tanítás, tervezés és értékelés), valamint a tanuló- és tanulásközpontú megközelítést középpontba állítva. E belső, oktatási szakértők által tartott képzések veszélyévé válhat, ha egy deficit modellt sugallnak, azaz, ha azt hangsúlyozzák, hogy aki részt vesz ilyen jellegű belső pedagógiai képzésen az oktatói hiányosságait pótolja (Boud és Brew 2013). A képzések szerveződhetnek az oktatói életpálya szakaszai mentén, ezek közül a kezdő oktatók számára tartott képzések a legáltalánosabbak, de tipikus út a diszciplínákhoz kötődő vagy az egyes oktatóközösségekhez, pl. egy képzéshez, tanszékhez kötődő képzések is. E szerveződések mögött az a feltételezés áll, hogy pl. a kezdő oktatók vagy az egy tudományterülethez tartozó oktatók hasonló kérdésekkel, gyakorlattal rendelkeznek.

Az eredményesség kérdései

A felsőoktatási intézményeken belüli pedagógiai képzések vizsgálatával és a képzések hatásával számos kutatás foglalkozik. A kutatási eredmények (pl. Gibbs és Coffey 2004, Cilliers és Herman 2010; Stes és Van Petegem 2011) alapján elmondható, hogy a pedagógiai képzések pozitívan hatnak az oktatók tanítással kapcsolatos nézeteire, tanítási megközelítésére, s ennél kisebb mértékben az oktatók viselkedésére és a hallgatók tanulására. Kivételként lehet említeni Norton és kollégái (2005) által Angliában végzett kérdőíves vizsgálatát, ahol nem találtak különbséget azok közt az oktatók közt, akik jártak pedagógiai képzésekre és azok közt, akik nem jártak. A hallgatók tanulásának változásaihoz ugyanakkor jóval hosszabb időre van szükség, emiatt kevesebb empirikus adat is áll rendelkezésre. Gibbs és Coffey (2004) hallgatói kontrollcsoportos vizsgálata szerint a pedagógiai képzések nemcsak a frissen kinevezett oktatók tanulóközpontú tanítási megközelítését erősítették, hanem hosszú távon gyengítették a hallgatók felszínes tanulási megközelítését is. Stes és Van Petegem (2011) holland egyetemen végzett kutatásában a pedagógiai képzés pozitívan hatott a kezdő oktatók tanítási elképzeléseire, ugyanakkor a hallgatók által észlelt oktatói viselkedés nem változott, s a hallgatók teljesítményére is csak kis mértékben hatott pozitívan. A képzések hatásának megállapításánál az is problémát okozhat, hogy általában azokban az intézményekben, ahol pedagógiai képzéseket tartanak, az oktatók szakmai fejlődését más eszközökkel is támogatják (Gibbs és Coffey 2004, Remmik et al. 2011).

Postareff és munkatársai (2008) kutatásai alapján úgy tűnik, hogy a pedagógiai képzések hatása hosszú távon is megmarad. A követő vizsgálatokban azt találták, hogy az oktatókra a képzések elvégzése után is ugyanolyan szinten jellemző volt a tanulóközpontú tanítási megközelítés. Stes és Van Petegem (2011) a képzések hosszú távú pozitív hatásának korlátozó tényezőire is felhívták a figyelmet. Az oktatók a legfőbb problémának a kollégákkal való konszenzus és együttműködés hiányát jelölték meg, de előfordult a magas hallgatói létszám, a hallgatók passzivitása, az oktatási és kutatási feladatok közti egyensúly megtalálásáért folytatott küzdelem is. A kollégák és hallgatók lelkes reakcióit és a

kollégákkal való együttműködést viszont olyan tényezőkként említették, amelyek erősítik a képzések pozitív hatásait.

A pedagógiai képzések jellegének hatását is vizsgálták. Postareff és munkatársai (2007) eredményei alapján azok az oktatók, akikre a legjellemzőbb volt a tanulóközpontú megközelítés, végezték el a leghosszabb képzéseket (minimum 30 kreditet és egy éven át). Viszont azoknál, akik semmilyen képzésre nem jártak, jellemzőbb volt a tanulóközpontú megközelítés, mint azon oktatói csoport körében, akik rövidebb ideig vettek részt pedagógiai képzésen. Tehát a pedagógiai képzéseknek van szerepe az oktatók tanítási megközelítésének változásában, de ebben meghatározó szerepet játszik annak hosszúsága: a hosszabb képzések eredményesebbek (Vö: Postareff et al. 2007). A rövidebb képzések valószínűleg inkább elbizonytalanítják az oktatókat, oktatói kompetenciákban bizonytalanabbá válnak, mint a képzés előtt, ugyanakkor még az új tanítási utak sem könnyen elérhetőek számukra.

Hazai példák és lehetőségek

A hazai felsőoktatási intézményeken belül is egyre növekszik a pedagógiai képzések száma: a doktori iskolákban a kezdő oktatókat támogató képzések, a tanulásközpontú oktatás-módszertani képzések, a diszciplináris sajátosságokra figyelő pedagógiai képzések stb. E képzések általában az egyetemi, kari vezetés kezdeményezésére jönnek létre, de van arra is példa, hogy egy szakterület fog össze országos szinten. Az egyre gazdagodó gyakorlatból két példát emelek ki: az ELTE Bárczi Gyula Gyógypedagógiai Karán tartott oktatói képzést (Perlusz és Lukács 2017) és a magyarországi orvosképző karok vezetői döntése alapján elindult (Magyar Orvosképzési és Egészségügyi Oktatási Társaság 2013) orvosképzésre vonatkozó oktatás-módszertani képzését (Kiss 2017). Az ELTE BGGyK-án folyó képzés erőssége a folyamatra fókuszálás (egyéves képzés), az oktatói gyakorlat reflexiójára épülő támogatott fejlesztés, a már meglévő tanszéki oktatói közösségekre való építés, a kar egészét érinteni akaró oktatói képzés (minden tanszékről 2-2 fő vett részt), valamint a képzést tartó oktatási szakértők páros, láncszerű képzéstartása. Az orvosi területen kiemelendő a képzéshez készült e-tananyag (előadássorozat), mely a hazai orvostudományi karok oktatói együttműködésében készült, valamint az e-tananyagra épülő kiscsoportos megbeszélés.

Bár a hazai oktatók számára nyújtott képzések száma növekszik, innovatív képzések jelennek meg, a képzések eredményességéről keveset lehet tudni. Egy hazai tudományegyetemre és főiskolára vonatkozó vizsgálatból (Kálmán 2016) az derült ki, hogy amikor az oktatókat arról kérdeztük, hogy milyen pedagógiai támogatást szeretnének kapni az oktató munkájukhoz, akkor az első háromban szerepelt a pedagógiai (tovább)képzés. A vizsgálat eredményei alapján az oktatók jelenlegi szakmai fejlődésében, tanulásában is megjelennek a pedagógiai képzések, nagyjából a középmezőnyben a hallgatói visszajelzések, kollegiális beszélgetések és a saját kísérletezés után.

A nemzetközi eredmények alapján az intézményben zajló pedagógiai képzéseknek van pozitív hatása elsősorban az oktatók tanítással kapcsolatos nézeteire, ugyanakkor e pozitív hatás eléréséhez a hazai kontextusban is érdemes figyelni a következőkre: az oktatók napi gyakorlatához kapcsolódó témák és ehhez kötődő reflexiók támogatására; a diszciplináris sajátosságokra való építésre; az együttműködő oktatóknak szervezett közös képzések kialakítására; valamint a képzések hosszánál a legalább egy tanévnyi időtartamra.

2.2. A gyakorlatközösségek (communities of practice) megközelítése a felsőoktatásban

E megközelítés az oktatók mindennapi munkáját, közös gyakorlatát tartja a szakmai fejlődés, tanulás kiindulópontjának, központi elemének. A gyakorlat és tanulás egymásba ágyazódására figyelő elképzelés legfőbb kiindulópontja éppen az, hogy a munka jellegének, feltételeinek megváltozása

jobban ösztönözheti a szakmai fejlődést, tanulást, mint az, ha az oktatók számára megfelelő tanulási lehetőségeket kínálunk a felsőoktatásban (Boud és Brew 2013). A megközelítés visszanyúlik a szituatív tanuláselméletek több évtizedes koncepciójáig (Lave és Wenger 1991; Wenger 1998), szervesen kapcsolódik a munkahelyi tanulás jellemzőit összegző elméletekhez, vizsgálatokhoz (pl. Tynjälä, 2008)⁴, s központi eleme a pedagógusok eredményes munkájáról, szakmai fejlődéséről szóló jelenlegi szakmai-oktatáspolitikai diskurzusoknak (pl. Cordingley et al. 2015, Rapos 2016).

Wenger (1998) eredeti értelmezésében a gyakorlatközösség az emberek olyan csoportját jelenti, akik elköteleződnek és részt vesznek egy közös gyakorlatban, amiről kölcsönösen megosztott repertoárral rendelkeznek. Ilyen repertoár lehet például az oktatói gyakorlatközösségek esetében a saját tudományterület kutatására és/vagy tanítására vonatkozó tudás. Lényeges, hogy az így létrejövő egyéni és kollektív szakértelemben a tacit, rejtett tudáselemek legalább olyan meghatározóak, mint az expliciten elérhető, kodifikált tudásfajták (pl. Révai és Guerriero 2017), valamint az is, hogy a felsőoktatásban meghatározó pedagógiai tartalmi tudás (Shulman 1986) éppen e gyakorlatközösségek révén erősödhet meg (pl. a jog vagy közgazdaságtan tanítására vonatkozó tudás). A gyakorlatközösségek létrejöttéhez alapvetően három elemre van szükség: egy területre, egy közösségre és egy gyakorlatra (Wenger 1998, Rapos et al. 2011, Mercieca 2017). A közös érdeklődési terület az, ami elindítja a gyakorlatközösséget, a közösséghez tartozás az, ami fenntartja, s ahogy a gyakorlatközösség fejlődik, úgy alakul ki a sajátos arculatú, egyediséget tükröző közös gyakorlata. A közös gyakorlat alakulása során pedig megjelennek az eredmények tárgyasult változatai (reification) is: például az egyéni és közösségi történetek sikerei, jó gyakorlatok, vagy akár támogatott projektek.

Az eredeti koncepciót ahhoz, hogy a jelenlegi felsőoktatási kontextusban jól lehessen értelmezni, szükséges több ponton kibővíteni, alakítani. Az új elemek, jellegzetességek egyrészt abból adódnak, hogy az elmúlt évtizedben a gyakorlatközösségek működéséről számos elemzés, vizsgálat készült; másrészt abból, hogy a felsőoktatási kontextus a gyakorlatközösségek működésében speciális elemeket, típusokat erősít meg.

Jól látható, hogy az utóbbi időben a gyakorlatközösségekre és a szakmai tanulásra, fejlődésre vonatkozó elemzések, vizsgálatok elmozdultak: a kezdő szakemberek fokozatos, a már meglévő gyakorlatba való szakmai szocializációja felől (legitim periférikus részvétel) a gyakorlatközösségre jellemző folyamatos, a résztvevők együttműködésére épülő kölcsönös, közös tanulás és ennek révén létrejövő új tudások kutatása felé (Tynjälä 2008). Nem az a központi kérdés, hogy a kezdő szakember hogyan válik egyre kompetensebb szakértővé, hanem hogy a gyakorlatközösség kollektív szakértelme hogyan tud újra és újra megújulni. Lényegi változás, hogy a figyelem egyre inkább a több különböző gyakorlatközösségben való tanulás és a gyakorlatközösségek határain való átlépés vizsgálatára fókuszál, mint ami jobban reflektál a mai társadalmunk működésére (ld. gyakorlatok tájai /landscape of practices/ fogalmat). A különböző gyakorlatközösségekben való párhuzamos tanulás előhívta, megerősítette a 'brókerek' szerepét, hiszen ők azok, akik egyrészt a gyakorlatközösségek közti határok átlépésével, új kapcsolatok létesítésével elősegítik az új tudások, értelmezések terjedését. Másrészt a brókerek azok, akik képesek facilitálni, koordinálni az egyre heterogénebb személyes és szakmai háttérrel rendelkező résztvevők tanulását, együttműködését (Mercieca 2017).

A felsőoktatási kontextus az előbbieken túl a gyakorlatközösségeket elsősorban a tudásintenzív jelleg és a strukturáltság fokozatai révén alakítja át. A felsőoktatásban működő tudásintenzív gyakorlatközösségekre jellemző, hogy a mindennapi tevékenységek elvégzéséhez is folyamatos megújulásra képes szakmai tudás szükséges, valamint hogy a kezdők is általában magas szintű szakértelemmel rendelkeznek (pl. eleve az adott szakterület kiemelkedő szakembereiből válnak oktatók, kutatók). Ez összességében komplexebbé és heterogénebbé teszi a gyakorlatközösségek tanulásának módját. Valószínűleg a tudásintenzív jelleg, a szakmai tanulás folyamatos jelenléte,

⁴ E téma részletes kifejtésére terjedelmi okok miatt nincs lehetőség.

komplexitása az, ami miatt a felsőoktatás kapcsán kevésbé használatos a tanuló szakmai közösségek (professional learning communities) koncepciója, hiszen a felsőoktatásban a gyakorlatközösségek önmagukban a tudás és ebből adódóan a tanulás intenzív színhelyei.

A gyakorlatközösségekre eredendően jellemző, hogy önmagukat határozzák meg, önmagukat fejlesztik, valamint önkéntes részvételre építenek. Éppen ezért problematikus ezeket a közösségeket felülről jövő intézményi kezdeményezésekként elindítani, támogatni. Ugyanakkor a felsőoktatási intézményekben az oktatáshoz kötődő gyakorlatközösségek ennél strukturáltabb formái is elterjedtek, melyek egyszerre igyekeznek az egyéni oktatói szakmai fejlődést, tanulást és a szervezeti szintű fejlesztések prioritásait és az oktatóközösségeket megerősíteni. A strukturáltságot tovább erősíti az oktatáshoz kötődő gyakorlatközösségekben a facilitátor szerepe, aki a gyakorlatközösségek kezdeményezésében, működtetésében jelentős szerepet játszik (Cox és McDonald 2017). Az eredetileg az amerikai egyetemeken, főiskolákon megjelenő irány: az egyetemi tanulói közösségek (faculty learning communities) éppen a gyakorlatközösségek e strukturált változatát mutatja. Ezek az egyetemi közösségek önkéntes részvételen alapuló, strukturált, egyéves multidiszciplináris gyakorlatközösségek 6-12 fő részvételével (az ideális esetben 8-10 fővel), amelyek a közösségépítést és a tudományosan megalapozott tanítást, a tanításra vonatkozó tudományosság erősítését is célul tűzik ki (Cox 2013). A már majdnem 40 éves tapasztalattal rendelkező Miami Egyetemen az egyetemi tanuló közösségeknek négy szakaszát azonosították: 1) a kezdő oktatók számára alakított egyetemi tanuló közösségeket (1979-1988), a helyi multidimenzionális közösségeket, amelyek már nemcsak a kezdő oktatókra fókuszáltak, s téma alapon is szerveződtek (1989-1998), az állami és szövetségi támogatással működő modell elterjedését (1999-2008), valamint a modell nemzetközi elterjedését (2009-től napjainkig) (Cox és McDonald 2017). A modell nem garantálja azt, hogy e közösségekből valódi hosszútávon működő gyakorlatközösségek válnak, problémát okozott az is, hogy az akadémiai karrier egyes szakaszai szerint szerveződő közösségek nehezen tudják tudásukat megosztani a tanszéki gyakorlatközösségekkel (Cox 2013), ugyanakkor a több évtizedes fejlesztés során az egyetem tanuló szervezet jellege megerősödött (Cox és McDonald 2017). Az utóbbi bő egy évtizedben az ausztrál felsőoktatásban is megerősödött az oktatás köré szerveződő gyakorlatközösségek strukturáltabb változata, bár itt jellemzően nincsenek időbeli korlátok, a havonta találkozó csoportok tanulása során középpontba helyezik az egyéni tanulási prioritásokat és a tagok közti tudásmegosztást, új tudás létrehozását, valamint az informális kapcsolatépítést, tudásmegosztást. A tanítás kutatása és az eredmények publikálása viszont kevésbé erős célkitűzés, mint az amerikai egyetemi tanuló közösségekben (Cox és McDonald 2017). McDonald és kollégái (2012) az ausztrál egyetemi tapasztalatokat elemezve a felsőoktatásban működő gyakorlatközösségek tipológiáját állította fel, s három fő típust talált: az organikus, a támogatott és a szándékosan létrehozott gyakorlatközösséget. Az első típus egyezik meg Wenger (1998) eredeti elképzeléseivel, tehát alulról jövő, önkéntes, saját célok mentén, diszciplináris alapon szerveződő gyakorlatközösség. A támogatott gyakorlatközösség szintén alulról induló, többnyire önkéntes részvételre épülő kezdeményezés egy adott téma vagy tudományterület mentén, amit a későbbiekben felkarol az intézmény saját céljai érdekében, s mindehhez anyagi támogatást is nyújt. A szándékosan létrehozott gyakorlatközösséget pedig már az egyetem felülről jövő támogatása indítja el, választott ügyek mentén. Ez utóbbi céljaiban is inkább rövid távú eredményeket vár. Az eredeti gyakorlatközösség koncepciójának és a felsőoktatásban megjelenő gyakorlatközösségek sajátosságainak részletes összehasonlítását az 1. számú táblázat fejt ki.

- 1. táblázat:** A gyakorlatközösségek eredeti elméletének és az egyetemi kontextusra épülő értelmezésének összehasonlítása (Arthur 2016 4. o., McDonald 2012 alapján, valamint saját kiegészítésekkel)

	Gyakorlatközösségek (Lave és	Gyakorlatközösségek a felsőoktatásban
--	------------------------------	---------------------------------------

	Wenger 1991, Wenger 1998)	
<i>Gyakorlatközösség típusa</i>	Organikusan alakul egy szak-, tudományterülethez kötődik	Sokféle gyakorlatközösség/ a 'gyakorlatközösségek tájképe': egy területhez kötődő, interdiszciplináris, oktatói kohorszokhoz (pl. kezdő oktatók, karrier közepén álló oktatók) kötődő, egyetemen belüli, egyetemek közt nemzeti és nemzetközi szinten Eltérő strukturáltsági szinttel rendelkező gyakorlatközösségek: organikus, támogatott, szándékosan létrehozott
<i>Környezet</i>	stabil	változó, turbulens
<i>A közösség természete</i>	szorosan összekapcsolódó tagok	lazán formált kapcsolatrendszer a gyakorlatközösségekben a facilitátor szerep megjelenése
<i>Változás</i>	A változás belülről jön a kezdők megjelenésével: lassú, evolúciós folyamat	Belső és külső indíttatású változások, amelyek lényeges, gyors átalakulásokhoz is vezetnek
<i>Kezdeti tudás</i>	Az újoncok alacsony szintű kezdeti tudással rendelkeznek	Az újoncok magas szintű, már meglévő tudással rendelkeznek
<i>Komplex és absztrakt tudás</i>	Az újoncok tudása fokozatosan válik összetetté a gyakorlat révén	Az újoncok absztrakt tudással rendelkeznek, ami a kezdetektől összekapcsolódik a gyakorlattal

Eredmények, erősségek és nehézségek

A gyakorlatközösségek tehát fontos újtjai lehetnek az oktatói szakértelem megszerzésének, az egyes oktatók és oktatóközösségek tanulásának, oktatási innovációk teremtésének és megosztásának, ugyanakkor sikerességük nem automatikus. Wenger (2010 idézi Arthur 2016) maga is elismeri, hogy a gyakorlatközösségek diszfunkcionálissá is válhatnak: lehetnek például dogmatikusak, alacsony szakértelemmel rendelkezők. Ezek a problémák, negatívumok viszont ellensúlyozhatók, csökkenthetőek: például a tagok döntési, cselekvési lehetőségeinek növelésével, a közösség értelmező tevékenységének erősítésével, vagy a külső ösztönzők révén megjelenő prioritásokkal. További problémákat vethet fel a gyakorlatközösségek alakulásában, ha az alapkritériumok sérülnek. Ha az érdeklődési terület túl tágnak, parttalanak tűnik (pl. általában a felsőoktatás fejlesztése), ha a közösség túl hierarchizálttá válik, vagy ha túlzottan az eredmények megmutatására, dokumentálására fókuszálnak a tanulási folyamatok helyett (Mercieca 2017).

A felsőoktatásban elterjedő strukturált, támogatott, oktatáshoz kötődő gyakorlatközösségek eredményességét általában a következő szempontok mentén értékelik (Cox és McDonald, 2017; Newman 2017): 1) az oktatók szubjektív visszajelzései alapján 2) a hallgatói eredmények változásával (pl. a lemorzsolódás csökkenése, jobb tanulási eredmények, a bukások számának csökkenése) 3) a felsőoktatási intézmény oktatási prioritásai iránti elköteleződés növekedésével. Az értékelések pozitív változásokat jeleznek ezeken a területeken, sőt e gyakorlatközösségek további hozadékanak tartják azt, hogy a tanításra vonatkozó tudományosság hatékony platformját nyújtják, s hogy a tényeken alapuló oktatásfejlesztés implementálásának eredményes útját biztosítják (pl. Cox és McDonald 2017).

A kutatások egy másik iránya az egyes gyakorlatközösségek elemzésével foglalkozik: esettanulmányok segítségével írja le a folyamatokat (McDonald és Carter-Steel 2017) vagy tipológiákat állít fel. Ezek az eredmények abban segíthetnek, hogy a felsőoktatás jobban értse a gyakorlatközösségei sokszínűségét (pl. amikor az újonnan érkezők kompetenciái határozzák meg a gyakorlatközösséget /Jones 2010/) és ennek megfelelően különböző támogatást tudjon nyújtani. A tapasztalatok elemzése és az elméleti megfontolások alapján az eredményességet növelő legfőbb közös tényezőkként a következők rajzolódnak ki (Wisker és Constable, 2005 idézi Jones 2010; Tókos és Kovács 2015, Cox és McDonald 2017):

- a tanításhoz-tanuláshoz kötődő gyakorlatközösséghez tartozás presztízse, intézményi elismertsége
- facilitátori szerep szakmaisága
- más oktatókkal való rendszeres találkozás, akik kollegiális segítséget tudnak nyújtani
- a kollégák, oktatótársak konstruktív kritikája, amivel a szakmai reflexió és fejlődés lehetőségét teremtik meg
- a szakmai tudás és szakértelem növelése a közös munka által
- a hallgatók támogatása, akik a kutatási-fejlesztési projektekbe való bevonódás révén a tanulás és tanítás közösségek részévé válnak.

Hazai tapasztalatok és lehetőségek

A hazai felsőoktatásban a tanításhoz, az oktatók szakmai fejlődéséhez kötődő gyakorlatközösségek működéséről, eredményeiről nehéz átfogó képet formálni, mivel ezek többnyire láthatatlanok maradnak a széles szakmai közösség számára. Alapvetően két jellegzetes út látszik: az egyik a főként tanszékekhez kapcsolódó, képzési, oktatási kérdéseket rendszeresen megbeszélő gyakorlatközösségek; a másik pedig az intézményi prioritások, támogatások révén elinduló tanítás-tanulás világához kötődő gyakorlatközösségek.

Bár hagyományosan a felsőoktatási kultúra és a hazai oktatási kultúra nem kifejezetten támogatja a kollegiális együttműködést, szigetszerűen léteznek olyan tanszéki kultúrák, ahol erősek a diszciplináris oktatáshoz, képzéshez kötődő gyakorlatközösségek. Úgy tűnik, hogy ezek a gyakorlatközösségek elsősorban a mindennapi oktatás ügyeihez kötődő problémamegoldásra, fejlesztésekre fókuszálnak, és a rendszeres tudás- és gyakorlatmegosztás jellemzi őket. Ahogyan a tanulási eredmények alapú programfejlesztés támogatott kísérleteiből látszódik (Tókos és Kovács 2015), a ritkán megjelenő gyakorlatközösségekben inkább az együttműködésre épülő tanulás kevésbé összetett formái kerülnek előtérbe: a történetmesélés egymás oktatási tapasztalatairól, problémáiról, vagy a gyakorlatok, feladatok, tartalmak megosztása. Ezek a tanulási folyamatok is segítik az oktatók reflektálását, a gyakorlatuk újraértelmezését, ugyanakkor kevésbé erősek az új gyakorlatok, innovációk megteremtésében (Vö: Little 1990). Az intézményi prioritások és támogatások mentén elinduló gyakorlatközösségekre jó példa a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen elindított kezdeményezés, ahol a hallgatókkal és oktatókkal végzett vizsgálat révén azonosított fejlesztési területekre (értékelés, kooperatív tanulás) hoztak létre önkéntes részvételen alapuló közösségeket (Bényei és mts 2017).

Összességében a hazai felsőoktatásban a gyakorlatközösségek feltérképezése, folyamatainak kutatása várat magára, pedig önmagában a gyakorlatközösségeken belüli szakmai fejlődés és tanulás tudatosítása is fontos előrelépés lenne.

2.3. A tanításra fókuszáló tudományosság (scholarship of teaching)

A tanításra fókuszáló tudományosság kérdése Boyer (1990) munkájában jelent meg először, s abból a problémából indul ki, hogy a tudományos hivatás nem szűkíthető le a kutatásra, hanem legalább ilyen

meghatározó benne a tudományos tudás szintetizálása (pl. tankönyvírás, témák interdiszciplináris megközelítése), alkalmazása, valamint a tanítás (Vö: Halász 2010). A tanításra fókuszáló tudományosság tehát a másik két megközelítéssel összevetve eredendően a felsőoktatási kontextusban jelenik meg: kiáll a tanítás tudományos, nemcsak tapasztalatokra építő jellege mellett; a kutatások meghatározó tárgyává teszi magát a tanítást; a tanítással kapcsolatos tudásbázis építését köz-, és tudományos üggyé avatja; az oktatói karrierben a kutatói tevékenység mellett az oktatás presztízsét is növelni kívánja. A fogalom értelmezésében kulcsszerepe van a keletkező tudás, valamint azt ezt létrehozó kutatás körbejárásának.

Kreber (2002) a tudás forrása, reflexiója, kommunikációja mentén megkülönbözteti: a kiváló tanítást, az oktatási szakértelmet és a tanításra fókuszáló tudományosságot. A kiváló tanítás megközelítése során az oktatók a saját tanításuk problémaorientált reflexiójára építenek szakmai fejlődésük, tanulásuk során, s a hatást a mások által észlelt tanítási teljesítményhez kötik (pl. hallgatói visszajelzések). Az oktatási szakértelem esetében az oktatók saját tapasztalatra és tudományos elméletekre is támaszkodnak reflexiójukban, s jellemző rájuk a folyamatos, önszabályozott tanulás, szakmai fejlődés. A tanításra fókuszáló tudományosság az előbbiekhez képest annyiban más, hogy az adott tudomány, szakterület tanításról, tanulásról való tudását kívánja előbbre vinni, nemcsak reflektálni, hanem szisztematikusan kutatni és megosztani akarja a tapasztalatokat, újító gyakorlatokat, eredményeket a kollegák által értékelt (peer-reviewed) tudományos diskurzusban (Vö: Kovács és Kereszty 2016).

A tanításra fókuszáló tudományosság kulcsfolyamata a kutatás, ami körül számos elképzelés bontakozott ki. Richlin (2001) két fő szakaszra bontja: az első a tudományosan megalapozott tanítás (scholarly teaching), a második pedig már maga a tanításra vonatkozó tudományosságé. Azaz a folyamat első szakaszában az oktatók szisztematikusan vizsgálják a tanulás-tanítás kapcsolatát, reflektálnak ennek eredményességére. Bármilyen problémából, gyakorlati célból ki lehet indulni (pl. a vizsgaeredmények javítása), majd a felsőoktatás tanulás-tanítás elérhető szakirodalmának tanulmányozása, az intervenció megtervezése, vizsgálata, elemzése és a kollégák visszajelzése után, az oktató eljuthat a gyakorlata megújításához, az új eredmények alkalmazásához a saját gyakorlatában, ami a tudományosan megalapozott tanítás legfőbb eredménye. A második szakasz szervesen épül az előző szakasz eredményeire. Ennek a szakasznak a legfőbb feladatai, hogy az oktatási intervenció eredményeit szakmai kontextusba kell helyezni, s meg kell osztani a tudományos közösséggel (pl. előadás vagy tudományos cikk formájában), hogy a folyamat eredményeképpen az új tudás beépülhessen a felsőoktatásban folyó tanulás-tanítás tudásbázisába, ahonnan a folyamat újra indulhat. Bár Richlin (2001) egyértelműen igyekszik a két szakaszt megkülönböztetni, a gyakorlat során ez nem minden esetben megvalósítható. A kutatási folyamat e praktikus leírása mellett megjelennek olyan irányok is, amelyek felhívják a figyelmet arra, hogy a tanításra vonatkozó tudományosság kutatási tevékenységei, módszerei szükségszerűen sokszínűek, csakúgy, mint a közzététel (pl. oktatói portfólió) módja (Vö: Poole 2013, Kreber 2013). A kutatás sokszínűsége abból is adódik, hogy sokféle tudományterület képviselője dolgozik együtt, akiknek a tudás természetére, megismerhetőségére vonatkozóan eltérő elképzelései vannak, amelyeket egyeztetniük szükséges (ld. részletesebben inter- és transzdiszciplináris kutatásról Poole 2013). A kutatást tehát nem lehet csupán technicista módon megközelíteni, a felsőoktatásban a tanulásra, tanításra vonatkozó tudásunk, alapfeltevéseink rendszeres kritikai felülvizsgálatára is szükség van (Kreber 2013).

A tanításra fókuszáló tudományosság megközelítésében jól érzékelhető két változás, hangsúlyeltolódás. Az egyik, hogy a megközelítés kiegészült a tanulás területével. Ma már inkább a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosságról (SoTL) beszélnek, s a szisztematikus vizsgálatok köre egyértelműen kiterjed a hallgatók tanulására, valamint a tanulás és tanítás folyamatainak kapcsolódására. További változási irány, hogy az utóbbi években felerősödik a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság mozgalmának kritikus, átalakító iránya, mely a társadalmi igazságosság

mellett köteleződik el, s ennek fényében gondolkodik a tanulás-tanítás újrakonstruálásáról is (Vö: Gilpin és Liston 2009, Kreber 2013).

Eredmények

Bár a terület szakértői gyakran hangoztatják, hogy a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság fogalmát nem ismerik az oktatók, ugyanakkor azt is elismerik, hogy az elmúlt évtizedekben a felsőoktatási intézmények és oktatók gondolkodása jelentősen átalakult a tanítás tudományos jellegét, megismerhetőségét illetően. A jelentőssé vált a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság irodalma is, egy szakirodalmi áttekintésben például Gilpin és Liston (2009) 1999 és 2008 közt már 323 publikációt elemezett: 8 könyvet, 63 konferenciaajánlást, valamint cikkeket. Ha tartalmilag tekintjük át a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság kutatásait, akkor a következő irányok kezdenek jól láthatóvá válni (Poole 2013): 1) működő gyakorlatok kutatása, hatásuk vizsgálata 2) a hallgatói, tanulói jellemzők vizsgálata 3) a felsőoktatásban a tanulással, tanítással kapcsolatos elméletek fejlesztése 4) az oktatási változások, fejlesztések informálásához kapcsolódó vizsgálatok 5) kutatások, amelyek tovább legalizálják a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság területét. E kutatási területek ugyanakkor számos kihívást is rejtenek, elsősorban azért, mert a résztvevők sokféle tudományterületi háttérrel rendelkeznek, s a kutatás jellegének, módszerének egyeztetése lassú megismerési, tanulási folyamat. További általánosabb hátráltató tényezőkként említhetjük (Richlin 2001), hogy gyakran az eredmények nem elég jelentősek a megosztáshoz; hogy az oktatók tudományos tevékenysége szempontjából nem jelentős előrelépés e kutatások végzése, publikálása; probléma még az időhiány és e terület alacsonyabb intézményi elismertsége is.

A népszerű megközelítés, ugyanakkor továbbra is vitatott marad. Ennek főbb okai (Kreber 2013): elfogadottságát nehezíti, hogy még mindig problémát jelent, hogy mi is tartozik a tanításra vonatkozó tudományosság körébe. Megjelennek olyan szkeptikus hangok is, amelyek arra a veszélyre hívják fel a figyelmet, hogy ezzel a megközelítéssel a tanítást – az eredeti elképzeléssel szemben – elkülönülten kezdjük el kezelni a többi felsőoktatási gyakorlattól. Beszélhetünk illúzióvesztésről is, hiszen az oktatás státuszának felemelkedéséről még kevésbé beszélhetünk. Továbbá gond, hogy a megközelítés a növekvő aktivitás ellenére sem tudott érdemben foglalkozni a felsőoktatás alapvető kérdésével, a diverzitásból fakadó társadalmi igazságossággal. Ennek megerősödését nehezíti az is, hogy a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság nagyon erőteljesen az osztálytermi gyakorlatokra fókuszál, s kevésbé veszi figyelembe a felsőoktatási kontextus szocio-politikai jellegzetességeit.

Hazai példák és lehetőségek

A tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság jelei, még ha nem is annyira tudatosan, de érzékelhetőek a hazai gyakorlatban is. Jelentős irány a hallgatók jellemzőivel, tanulásával kapcsolatos kutatási irány, a működő gyakorlat eredményességére fókuszáló, a hozzáadott értékvizsgálatok területe (Pusztai et al. 2016), megjelennek oktatási innovációval kapcsolatos beszámolók, valamint szisztematikus kutatások is fejlesztésekről (pl. a pedagógia alapszak bevezetését, fejlesztését követő akciókutatás /Vámos és Lénárd, 2012/ vagy az öt referenciainstítményben folyó tanulási eredmény alapú képzésfejlesztést követő kutatás /Lukács 2015/). Továbbá az utóbbi időben elindultak olyan célzott kutatások, amelyek az oktatók tanulását, szakmai fejlődését állították középpontba (Kálmán 2016, Kovács és Kereszty 2016). Ugyanakkor a születő kutatások alig gondolnak a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosságra mint kutatási területre. Az oktatás kapcsán a jó gyakorlatok elemzése jellemző, de gyakran a tanulás-tanítás-eredményesség szélesebb körű értelmezése nélkül. Egyelőre főként az oktatás területének szakemberei számára vonzóak e témák, és nagy hiány

mutatkozik az interdiszciplináris teamekben végzett kutatások terén. Ráadásul a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományossághoz kapcsolódó kutatások megosztására, publikálására nincs jól támogatott hazai fórum.⁵ Mindez hozzájárul ahhoz, hogy a felsőoktatás tudományterületeihez kapcsolódó tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság a maga sokszínűségében egyelőre nem tudott megjelenni, ugyanakkor a tudományterületek közti párbeszéd, együttműködés jó lehetőségeket nyithat a jövőben.

3. Összegzés

A felsőoktatás számára jelentős három, az oktatók tanulását, szakmai fejlődését meghatározó megközelítés elemzésének eredményei hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a hazai felsőoktatás gyakorlataira elmélyültebben reflektálhassunk, s maguk a gyakorlatok is tudatosabban szerveződjenek. Nemcsak az egyes megközelítések erősítésére van ezáltal lehetőség, hanem szinergiák megteremtésére is. Úgy tűnik, hogy a hazai felsőoktatásban a képzésekkel érkező új tudás jó táptalajt adhat a gyakorlatközösségek és a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság megerősödésének is. Az oktatók szakmai fejlődésének sikeressége érdekében a megközelítések tudatos összekapcsolása fontos jövőbeli feladatává válhat a hazai felsőoktatási intézményeknek.

Bibliográfia

- AMUNDSEN, C. and WILSON, M.: Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*. 82. 2012/1. 90–126.
- ARTHUR, L.: Communities of practice in higher education: professional learning in an academic career. *International Journal for Academic Development* 21. 2016/3. 23-241. doi: 10.1080/1360144X.2015.1127813
- BÉNYEI JUDIT, DERÉNYI ANDRÁS, PALLAG ANDREA és SCHMIDT ANDREA: *A tanítás és tanulás eredményessége a MOME-n*. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, 2017.
- BOUD, D. and BREW, A.: Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*. 18. 2013/3. 208–221. doi:10.1080/1360144X.2012.671771
- BOYER, E. R.: *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- CILLIERS, F. J. and N. HERMAN: Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*. 15. 2010/3. 253-267. doi: 10.1080/1360144X.2010.497698
- CORDINGLEY, P.: Why is evidence about teachers' professional learning and continuing professional development observed more in the breach than reality? Why has it not stuck? In: MCLAUGHLIN, C., CORDINGLEY, P., MCLELLAN, R. and BAUMFIELD, V. (eds.): *Making difference*. Cambridge University Press, 2015, 53-76.

⁵ A Felsőoktatási Műhely folyóirata fontos kivétel volt, ami egyszerre képviselte ráadásul a szociológiai, pszichológiai és pedagógiai nézőpontokat.

- COX, M. D.: The impact of communities of practice in support of early-career academics. *International Journal for Academic Development* 18. 2013/1. 18-30. doi:10.1080/1360144X.2011.599600
- COX, M. D. and MCDONALD, J.: Faculty Learning Communities and Communities of Practice. Dreamers, Schemers, and Seamers. In: MCDONALD, J. and CATER-STEEL, A. (eds.): *Communities of Practice. Facilitating Social Learning in Higher Education*. Singapore, Springer, 2017, 47-72.
- DAY, C.: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Educational Change and Development Series. Falmer Press, 1999.
- FALUS IVÁN: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest, Gondolat Kiadó, 2006.
- GIBBS, G. and COFFEY, M.: The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education* 5. 2004/1. 87–100. doi:10.1177/1469787404040463
- GILPIN, L. S. and LISTON, D.: Transformative Education in the Scholarship of Teaching and Learning: An Analysis of SoTL Literature, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 3. 2009/2. doi.org/10.20429/ijsoTL.2009.030211
- HALÁSZ GÁBOR: A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. Kézirat, 2010. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf Utolsó letöltés: 2018.06.15.
- HÉNARD, F. and ROSEVEARE, D.: *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD IMHE, 2012. <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf> Utolsó letöltés: 2018.06.15.
- JONES, J.: Building pedagogic excellence: learning and teaching fellowships within communities of practice at the University of Brighton. *Innovations in Education and Teaching International* 47. 2010/3. 271-282. doi: 10.1080/14703297.2010.498178
- KÁLMÁN ORSOLYA: Az oktatók elképzelései a szakmai fejlődésükről, pedagógiai kompetenciáikról és a tanításukról. In: GARAI IMRE, VINCZE BEATRIX és SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS (szerk.): *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2016, 46-58.
- KISS LEVENTE: *Az oktatók tanulmányának támogatása a Semmelweis Egyetemen*. Felsőoktatás-menedzsment Műhely. ELTE PPK, 2017.12.07.
- KOVÁCS ZSUZSA és KERESZTY ORSOLYA: Az oktatási feladatokról és szerepekről való gondolkodás a hazai doktoranduszok körében, *Neveléstudomány*, 2016/4. 5-19.
- KREBER, C.: Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27. 2002/1. 5–23.
- KREBER, C.: *Authenticity in and through Teaching in Higher Education. The transformative potential of scholarship of the teaching*. New York, Routledge, 2013.
- LAVE, J., and WENGER, E.: *Situated learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- LITTLE, J. W.: The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record* 91. 1990/4. 509-536.
- LUKÁCS ISTVÁN: Tanulási eredményekre alapuló fejlesztés, egy pilot tapasztalatai. In: VÁMOS ÁGNES és KOPP ERIKA (szerk.): *A tanulás támogatásának új megőzelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás*. Budapest, Oktatási Hivatal, 2015, 77-110.
- MCDONALD, J., NAGY, J., STAR, C., BURCH, T., COX, M. D., and MARGETTS, F.: Identifying and building the leadership capacity of community of practice facilitators. *Learning Communities Journal*, 2012/4. https://eprints.usq.edu.au/26120/8/McDonald_Nagy_Star_Burch_Cox_Margetts_LCJ_2012_AV.pdf Utolsó letöltés: 2018.06.15.

- MCDONALD, J. and CATER-STEER, A. (eds.): *Implementing Communities of Practice in Higher Education. Dreamers and Schemers*. Singapore, Springer, 2017.
- MERCIECA, B.: What is Community of Practice? In: MCDONALD, J. and CATER-STEEL, A. (eds.): *Communities of Practice. Facilitating Social Learning in Higher Education*. Singapore, Springer, 2017, 3-26.
- NEWMAN, T.: Making an Impact: Utilising Faculty Learning Communities to Enhance Teaching and Learning. In: MCDONALD, J. and CATER-STEEL, A. (eds.): *Communities of Practice. Facilitating Social Learning in Higher Education*. Singapore, Springer, 2017, 423-436.
- NORTON, L., NEWSTEAD, S., MAYES, J., RICHARDSON, J. T. E. and HARTLEY, J.: Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*. 50. 2005/4. 537–571.
- PERLUSZ ANDREA és LUKÁCS ISTVÁN: *Az oktatók tanulásának támogatása az ELTE BGGyK-án*. Felsőoktatás-menedzsment Műhely. ELTE PPK, 2017.12.07.
- POOLE, G.: Square One: What is Research? In: MCKINNEY, K. (ed.): *The Scholarship of Teaching and Learning in and across Disciplines*. 2013, 135-151.
- POSTAREFF, L., LINDBLOM-YLÄNNE, S. and NEVGI, A.: The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*. 23. 2007/5. 557–571. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- POSTAREFF, L., LINBLÖM-YLÄNNE, S. and NEVGI, A.: A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*. 56. 2008/1. 29–43. doi: 10.1007/s10734-007-9087-z
- PUSZTAI GABRIELLA, BOCSI VERONIKA és CEGLÉDI TÍMEA (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó, 2016.
- RAPOS NÓRA: A támogatás értelmezése a személyes szakmai életúton. In: VÁMOS ÁGNES (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2016, 79-102.
- RAPOS NÓRA, GASKÓ KRISZTINA, KÁLMÁN ORSOLYA, MÉSZÁROS GYÖRGY: *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest, OFI, 2011.
- REMMIK, M., KARM, M., HAAMER, A. and LEPP, L.: Early-career academics' learning in academic communities. *International Journal for Academic Development* 16. 2011/3. 187-199. doi:10.1080/1360144X.2011.596702
- RÉVAI, N. and GUERRIERO, S.: Knowledge dynamics in the teaching profession. In: Guerriero, S. (ed.): *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris, OECD Publishing, 2017, 37-72.
- RICHLIN, L.: Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*. 86. 2001, 57-68.
- SHULMAN, L. S.: Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15. 1986/2. 4-14.
- STES, A. and VAN PETEGEM, P.: Instructional development for early career academics: an overview of impact. *Educational Research* 53. 2011/4. 459-474. doi:10.1080/00131881.2011.625156
- TAYLOR, K. L. and COLET, N. R.: Making the Shift from Faculty Development to Educational Development. In: SAROYAN, A. and FRENAY, M. (eds.): *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model*. Virginia, Serling, Stylus Publishing, 2010, 139-167.

- THOMAS, L., HARDEN-THEW, K., DELAHUNTY, J. and DEAN, B. A.: A vision of You-topia: Personalising professional development of teaching in a diverse academic workforce. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13. 2016/4. <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss4/5>
Utolsó letöltés: 2018.06.15.
- TÓKOS KATALIN és KOVÁCS ZSUZSA: Szervezeti együttműködés a tanulási eredmények alkalmazása során a hazai felsőoktatási intézményekben. In: VÁMOS ÁGNES és KOPP ERIKA (szerk.): *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás*. Budapest, Oktatási Hivatal, 2015, 137-180.
- TYNJÄLÄ, P.: Perspectives into Learning at the Workplace, *Educational Research Review*, 2008/3. 130-154.
- VÁMOS ÁGNES és LÉNÁRD SÁNDOR (szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában: A Babe-projekt 2006-2011*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2012.
- WENGER, E.: *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.